



آسیب‌شناسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان: یک مطالعه آمیخته^۱

The Pathology of Farhangian University Internship: a Mixed Study

M.Ghanbari, M. Nikkhah(Ph.D.),
B.Nikbakht

مهدی قنبری^۲، دکتر محمد نیکخواه^۳، بهاره نیکبخت^۴

Abstract: The purpose of the present research was the pathology of Farhangian university internship. Mixed methods research and sequential explanatory design were used. The study population consisted of teachers, teachers' guides and Interns of the Farhangian university in Chaharmahal and Bakhtiari Province. In quantitative phase, teachers were selected by census method, and the other two groups were selected randomly. Purposive sampling was used in the qualitative phase. Quantitative and qualitative phase data was gathered by questionnaire and interview. Content and face validity of the questionnaire and its reliability was estimated. In the qualitative phase, provided constructive, Internal and external validity, and also the reliability of the peer debriefing, member checking, and external auditor was approved. The results showed that the teachers from the objectives, learning activities, time, space and evaluation of school education; took time component, and two other groups, took the learning activities and assessment as unfavorable. Overall conclusion showed that internship provides opportunities for professional training of student teachers, but still implementation and operation of actors is facing with problems regarding the policy and planning.

چکیده: هدف این پژوهش آسیب‌شناسی دوره کارورزی دانشگاه فرهنگیان است. نوع پژوهش آمیخته و روش آن متوالی تبیینی بوده است. جامعه آماری شامل مدرسان، معلمان راهنما و کارورزان دانشگاه فرهنگیان استان چهارمحال و بختیاری بوده است. در فاز کمی، مدرسان به روش سرشماری و دو گروه دیگر به روش تصادفی نمونه‌گیری شدند. در فاز کیفی از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. در فاز کمی و کیفی به ترتیب اطلاعات با پرسشنامه و مصاحبه جمع‌آوری گردید. روایی محتوایی و صوری پرسشنامه تأمین و پایایی آن تأیید شد. در فاز کیفی روایی سازهای، درونی و بیرونی تأمین و پایایی آن از روش بررسی اعضا، بررسی همکار و ناظر بیرونی تأیید شد. طبق نتایج، از بین مؤلفه‌های اهداف، فعالیت‌های یادگیری، زمان، فضای آموزشی مدارس و ارزشیابی؛ مدرسان مؤلفه زمان و دو گروه دیگر زمان، فعالیت‌های یادگیری و ارزشیابی را نامطلوب دانستند. در مجموع می‌توان نتیجه گرفت هرچند کارورزی فرصت‌های فراوانی برای تربیت حرفه‌ای دانشجو معلمان در پی دارد؛ ولی در بخش سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی، اجرا و عمل کنشگران دچار مشکلاتی است.

Keyword: Internship, Pathology, Farhangian University

۱. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۸/۱۹، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۳/۰۸

۲. نویسنده مسئول: باشگاه پژوهشگران جوان و نخبگان، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد، شهرکرد، ایران. رایانامه: ghanbary73@gmail.com

۳. استادیار گروه تربیت‌حرفه‌ای، دانشگاه فرهنگیان، شهرکرد، ایران. رایانامه: m.nikkhah22@gmail.com

۴. باشگاه پژوهشگران جوان و نخبگان، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهرکرد، شهرکرد، ایران. رایانامه: b.nikbakht@yahoo.com

مقدمه

جهان امروز در فضایی به حیات خود ادامه می‌دهد که ریشه بسیاری از فعل‌وانفعالات جوامع را باید در نظام‌های آموزشی جستجو کرد. این نظام‌ها را می‌توان اصلی‌ترین نهاد توسعه‌دهنده منابع انسانی تخصصی، در مسیر دستیابی به توسعه پایدار^۱ (بالدستون^۲، ۲۰۰۰) و رکن اصلی در تحولات جامعه (خروشی، ۱۳۹۵) پنداشت. تمامی نظام‌ها مشتمل بر مجموعه‌ای از کنشگران است که همسو و هم‌افزا فعالیت می‌کنند. آموزش و پرورش نیز در موضع یک نظام تربیتی، سوای از این قاعده نیست. در این بین، متخصصان مهم‌ترین کنشگر فعال در آموزش و پرورش را معلم دانسته و موفقیت سیستم را تا حد زیادی به او نسبت می‌دهند (فولان^۳، ۱۹۹۳؛ میسو و پانهوار^۴، ۲۰۱۳؛ بایلر و ازکان^۵، ۲۰۱۴). مهرمحمدی (۱۳۹۲) معلم را بازنمای تمام و کمال کیفیت‌های مطلوب هر نظام آموزشی دانسته و هریس و تایم^۶ (۲۰۱۱) عنوان کردند این یک عقیده عمومی پذیرفته شده است که ارتقای کیفیت معلم عنصری کلیدی در بهبود آموزشی در ایالات متحده است. از دیگر سو، در بسیاری از مطالعات نقش معلم به عنوان یک عامل تعیین کننده معنادار در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأیید شده است (هانوشیک و ریوکی^۷، ۲۰۱۰؛ هانوشیک، ۲۰۱۱؛ کان و همکاران^۸، ۲۰۱۱).

1 . Sustainable Development

2 . Baldeston,

3 . Fullan

4 . Messo & Panhwar

5 . Bayler & Ozkan

6 . Harris & Tim

7 . Hanushek & Rivkin

8 . Kane & et al

مطالب ذکر شده مبین نقش ویژه معلم در نیل سیستم آموزشی به مقاصدش است. لذا به همین اعتبار بدیهی است که باید سیاست‌گذاران آموزشی فرآیند تربیت معلم^۱ را مطمح نظر قرار داده و با آسیب‌شناسی آن زمینه کیفیت افزایی نظام تعلیم و تربیت را فراهم آورند. در ایران بر اساس اسناد نظام آموزش و پرورش، تربیت معلم فرآیندی است که زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت حرفه‌ای معلمان، براساس معیارهای نظام اسلامی می‌شود و مسئولیت این فرآیند به دانشگاه فرهنگیان^۲ سپرده شد (خروشی، ۱۳۹۵). دانشگاه فرهنگیان به‌منظور رشد حرفه‌ای دانشجویان تحت تربیتش برنامه مدونی در دست دارد. در این برنامه، فعالیتی که بیش از سایرین به چشم می‌آید اجرای دوره کارورزی^۳ است. اصطلاح کارورزی در حوزه آموزش و پرورش تجربی بسیار رایج بوده (بوکالیا^۴، ۲۰۱۲) و شایان توجه است که در کشورهای پیشرفته، تأکید بر دوره کارورزی یا تدریس عملی یکی از جنبه‌های برجسته تربیت معلم محسوب می‌شود (ریشستر و همکاران^۵، ۲۰۱۱).

برای مفهوم کارورزی تعاریف متعددی ارائه شده است. برخی از اهالی فن کارورزی را یک الگوی تفکر در کنش معرفی کرده و معتقدند این فرآیند منتج به تربیت کارورز متفکر خواهد شد (سالرینی و همکاران^۶، ۲۰۱۴). مور^۷ (۲۰۱۳) کارورزی را انتقال از مبتدی بودن به سوی حرفه‌ای بودن دانست و بیان داشت

^۱ . Teacher education

^۲ - متن اساسنامه دانشگاه فرهنگیان که در جلسه ۷۰۴ مورخ ۱۳۹۰/۱۰/۶ شورای عالی انقلاب فرهنگی و بنا به پیشنهاد مورخ ۱۳۹۰/۰۶/۲۸ وزیر آموزش و پرورش به تصویب رسیده است، در تاریخ ۱۳۹۰/۱۲/۱ با امضای رئیس جمهور ابلاغ شد (معاونت آموزشی و پژوهشی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۰).

^۳ . internship

^۴ . Bukaliya

^۵ . Richter and et al

^۶ . Salerni and et al

^۷ . Moore

کارورزان خودشان را در بین دو نقش همزمان دانشجویی و معلمی می‌یابند. گایلت و همکاران^۱ (۲۰۱۱) نیز کارورزی را به عنوان یک فرصت در تلفیق کردن کارهای تجربی با آموزش گذرانده شده، به وسیله شرکت‌کنندگان در کارهای برنامه‌ریزی شده تعریف کردند.

به‌زعم هلگ ولد و همکاران^۲ (۲۰۱۵) برحسب زمینه‌ها و سیستم‌ها، فرآیند کارورزی تربیت‌معلم در کشورهای مختلف سازماندهی‌های متفاوتی به خود می‌گیرد. در ایران، هدف اصلی دوره کارورزی دانشگاه فرهنگیان را باید پرورش معلم فکور^۳ ذکر کرد. ملکی و مهرمحمدی (۱۳۹۵) بر این باورند که در میان برنامه‌های تربیت‌معلم، کارورزی به جهت همراه بودن با تجربه‌های عملی دانشجویان، برنامه‌ای است که پرورش تأمل و تفکر را به شدت در خوددار است. قربانی و میرشاه‌جعفری (۱۳۹۵) نیز بیان داشتند که مهم‌ترین عنصر کارورزی تأمل^۴ است که چهار فعل تجربه کردن^۵، مشاهده کردن^۶، تفکر کردن^۷ و انجام دادن^۸ را در بر می‌گیرد.

مطالعاتی که تاکنون در مورد اثربخشی کارورزی انجام شد، گواه آن است که دانشجو معلمان می‌توانند به خوبی عادات کاری خود و دیگر شاخص‌های کیفیت شخصی خود را با پیگیری یک کارورزی مناسب توسعه دهند. برای مثال، اعتماد به نفس دانشجویان در راستای افزایش تجارب کاری بالا می‌رود (کانون و آرنولد^۹،

1 . Gault & et al

2 . Helgevold and et al

3 . Reflective Teacher

4 . Reflection

5 . Feel

6 . Watch

7 . Think

8 . Do

9 . Cannon & Arnold

۱۹۸۸؛ تایلر^۱، ۱۹۸۸؛ گایت و همکاران، ۲۰۱۱؛ مک کالوم و اسکونینگ^۲، ۲۰۰۴؛ سپ و زانگ^۳، ۲۰۰۹؛ دابات و همکاران^۴، ۲۰۰۹؛ بریچ و همکاران^۵، ۲۰۱۰؛ همچنین مهارت‌های بین فردی و ارتباطی دانشجویان در طی دوران کارورزی افزایش می‌یابد (براون و مورفی^۶، ۲۰۰۵؛ بک و هالیم^۷، ۲۰۰۸؛ سپ و زانگ، ۲۰۰۹).

مطالب بیان‌شده مؤید لزوم توجه به برنامه کارورزی در مسیر پرورش حرفه‌ای دانشجو معلمان است. در جهت ایجاد فرصت‌های یادگیری برای تلفیق نظر و عمل، در رشته‌های مختلف دانشگاه فرهنگیان ۱۱ واحد درس کارورزی و با اختصاص ۵۱۲ ساعت زمان در طول ۴ ترم تحصیلی پیش‌بینی شد. در واقع هر دانشجو به ازای یک واحد کارورزی باید معادل ۶۴ ساعت را در مراکز آموزشی مختلف زیر نظر معلمان و اساتید راهنما به فعالیت پردازد (داودی و همکاران، ۱۳۹۴). نظر به این‌که دانشگاه فرهنگیان، سازمانی نوپدید در سپهر آموزشی کشور بوده و برنامه‌های آن به‌نوبه خود بدیع می‌باشند، ضرورت دارد این برنامه‌ها باهدف آسیب‌شناسی، از سوی پژوهشگران مورد مذاقه قرار گیرد. در این مطالعه، پژوهشگران دوره کارورزی دانشگاه فرهنگیان را مورد آسیب‌شناسی قرار داده و در پی پاسخ‌گویی به سؤال زیر برآمدند:

✓ از منظر مدرسان، معلمان راهنما و کارورزان چه فرصت‌ها، آسیب‌ها و الزاماتی متوجه دوره کارورزی دانشگاه فرهنگیان می‌باشد؟

-
1. Taylor
 2. McCollum & Schoening
 3. Sapp & Zhang
 4. D'abate & et al
 5. Birch & et al
 6. Brown & Murphy
 7. Beck & Halim

الگوی پژوهش

الف. طرح پژوهش: پژوهش حاضر تابع رویکرد آمیخته^۱ بوده و از طرح تبیینی متوالی^۲ استفاده شده است. نمایه طرح مورد نظر به صورت زیر می‌باشد^۳:



جمع‌آوری داده‌ها (QUAN) — تحلیل داده‌ها (QUAN) ←
جمع‌آوری داده‌ها (qual) — تحلیل داده‌ها (qual) ← تفسیر
کل داده‌ها (کرسول^۴، ۱۳۹۴)

دلاور و کوشکی (۱۳۹۲) هدف از این طرح را توصیف نتایج کمی ابتدایی توسط داده‌های کیفی و کرسول (۱۳۹۴) هدف آن را تشریح و تفسیر نتایج کمی از طریق گردآوری و تحلیل داده‌های کیفی عنوان کردند.

ب. جامعه و نمونه آماری: در این پژوهش جامعه آماری هر دو فاز کمی و کیفی شامل کلیهٔ مدرسان دورهٔ کارورزی (۳۵ نفر $N=$); معلمان راهنمای کارورزی (۳۳۷ نفر $N=$) و دانشجویان کارورز دانشگاه فرهنگیان استان چهارمحال و بختیاری در ترم دوم سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ (۶۸۶ نفر $N=$) بوده است.

در فاز کمی برای نمونه‌گیری از مدرسان و با توجه به محدود بودن حجم جامعه از روش سرشماری استفاده شد؛ بنابراین ۳۵ نفر مدرس انتخاب شد. نمونه‌گیری از دانشجویان کارورز و معلمان راهنمای دوره از طریق نمونه‌گیری احتمالی و از نوع

^۱ . Mixed approach

^۲ . Sequential explanatory design

^۳ . در این نمایه واژهٔ QUAN به معنای فاز کمی و واژهٔ qual به معنای فاز کیفی می‌باشد. ضمناً استفاده از حروف بزرگ لاتین نشان از محوریت فاز مورد نظر دارد.

^۴ . Creswell

تصادفی ساده انجام شد. برای برآورد حجم نمونه از جدول کرجسی و مورگان^۱ استفاده گردید. به این صورت ۱۸۱ نفر معلم راهنما و ۲۴۸ نفر دانشجو به‌عنوان نمونه برگزیده شدند. توضیح بیشتر این که در جدول کرجسی و مورگان جامعه‌ای با حجم ۳۳۷ نفر و ۶۸۶ نفر پیش‌بینی نشده است. لذا پژوهشگران با عنایت به این که اگر حجم نمونه بزرگ شود، شباهت نمونه به جامعه بیشتر می‌شود (دلاور، ۱۳۹۴) و با اعتماد بیشتری می‌توان مدعی معرف بودن نمونه شد، جامعه‌ای با حجم ۳۴۰ نفر و ۷۰۰ نفر را مبنا قرار دادند.

در بخش کیفی از روش هدفمند^۲، با رعایت اصل اشباع نظری^۳ استفاده شد. سعی شد افرادی انتخاب شوند که دانش و تجارب غنی در زمینه مورد مطالعه داشته^۴ و علاقه‌مند به شرکت در پژوهش باشند. در این فاز، نمونه‌گیری تا زمانی پیش رفت که تکراری بودن داده‌ها محرز گردید و پس از آن نیز ۴ نفر دیگر مورد مصاحبه قرار گرفتند. به این ترتیب ۱۳ نفر مدرس، ۱۸ نفر دانشجو و ۱۶ نفر معلم راهنمای کارورزی به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. در جدول زیر به‌صورت مختصر فرآیند نمونه‌گیری آورده شد.

1 . Kerjcie & Morgan

2 . Purposeful Sampling

3 . Theoretical Saturation

۴ - برای نیل به این هدف، تلاش شد مدرسانی انتخاب شوند که بیشترین تجربه را در زمینه کارورزی داشته و دوره‌های آموزشی مرتبط را گذرانده باشند. برای انتخاب دانشجویان نیز از مدرسان و معلمان راهنما تقاضا شد زبده‌ترین دانشجویان کارورز را معرفی نمایند. هم‌چنین برای انتخاب معلمان راهنما، از اساتید، دانشجومعلمان، مدیران مدارس مجری کارورزی و کارشناسان گروه‌های آموزشی ادارات آموزش و پرورش نظرخواهی شد.

جدول شماره ۱: حجم جامعه، حجم نمونه و روش نمونه‌گیری در هر دو بخش پژوهش

بخش	سمت	حجم جامعه	حجم نمونه	روش نمونه‌گیری
کیفی	مدرس	۳۵	۱۳	نمونه‌گیری هدفمند
	معلم راهنما	۳۳۷	۱۶	
	دانشجو	۶۸۶	۱۸	
کمی	مدرس	۳۵	۳۵	سرشماری
	معلم راهنما	۳۳۷	۱۸۱	تصادفی ساده
	دانشجو	۶۸۶	۲۴۸	

پ. ابزار گردآوری داده‌ها: در فاز کمی از پرسشنامه استفاده گردید. برای ساخت ابزار، پژوهشگر بعد از اخذ دیدگاه متخصصان و مطالعه منابع متعدد، اقدام به ساخت یک فرم پرسشنامه، در راستای هدف‌های پژوهش نمود. پرسشنامه مورد استفاده به صورت بسته پاسخ و در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت بود^۱.

در فاز کیفی از ابزار مصاحبه^۲ با روش هدایت کلیات^۳ و طرح سؤالات پیگیر استفاده شد. این روش تشریح مختصر و کلی یک سری موضوعاتی است که باید با شرکت‌کنندگان در پژوهش بررسی شود (گال، بورگ و گال، ۱۳۹۳). فرم مصاحبه

^۱ - توضیح بیشتر این‌که پژوهشگر درصدد بود متناسب با عناصر نه‌گانه برنامه‌درسی از نظر فرانسویس کلاین گویه‌های پرسشنامه را تدوین کند. لیکن پس از انجام مشورت با چندتن از متخصصان برنامه‌درسی و تعدادی از مدرسان خبیره کارورزی تصمیم گرفت تنها به پنج عنصر «اهداف»، «فعالیت‌های یادگیری»، «زمان»، «فضای آموزشی مدارس مجری» و «ارزشیابی» بسنده کند؛ چرا که متخصصان برنامه‌درسی و مدرسان خبیره کارورزی معتقد بودند در این پژوهش، پرداختن به این عناصر ضرورت بیشتری دارد و نیازی به بررسی چهار عنصر دیگر نیست.

^۲ Interview

^۳ The general interview guide approach

شامل یک سؤال کلی و هم‌جهت با سؤالات اصلی پژوهش بوده و با توجه به پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان سؤالات پیگیر مطرح شده‌اند.

پ. **برازش روایی و پایایی:** برای برآورد روایی پرسشنامه از دو روش استفاده شد:

الف: روایی محتوایی^۱: در این روش گویه‌های پرسشنامه به همراه تعاریف مربوطه در اختیار ۸ نفر از مدرسان مطلع دانشگاه فرهنگیان قرار گرفت. مدرسان نظر خود را پیرامون اعتبار محتوایی گویه‌ها با پاسخ‌های موافق و مخالف مشخص کردند و در نهایت پرسشنامه نهایی تدوین شد. ب: **روایی صوری**^۲: روایی صوری از مشتقات روایی محتوایی است و به این مطلب اشاره می‌کند که سؤال‌های یک آزمون تا چه حد در ظاهر شبیه به موضوعی هستند که برای اندازه‌گیری آن تهیه شده‌اند. برای این منظور نیز از نظرات ۸ نفر از مدرسان مطلع دانشگاه فرهنگیان استفاده شد.

پرسشنامه مورد نظر به صورت مقدماتی بر روی ۵۵ نفر از اعضای جامعه (۱۵ نفر مدرس، ۲۰ نفر دانشجو و ۲۰ نفر معلم راهنما) اجرا گردیده و پایایی سؤالات پرسشنامه با توجه به ضریب آلفای کرونباخ حاصل (پرسشنامه مدرسان ۰/۸۷؛ دانشجویان ۰/۹۱ و معلمان راهنما ۰/۸۳)، تأیید شد.

آندریاس^۳ (۲۰۰۳) سه نوع روایی را برای فاز کیفی تحقیق معرفی کرد: الف. روایی سازه‌ای^۴ ب. روایی درونی^۵ ج. روایی بیرونی^۶. روایی سازه معطوف به قابلیت تأیید یافته‌ها، روایی درونی ناظر بر دقت اطلاعات و اطمینان خاطر از داده‌ها و روایی بیرونی مربوط به قابلیت انتقال داده‌ها است. در این مطالعه روایی سازه‌ای از طریق گردآوری داده‌ها از منابع چندگانه (مدرس، معلم راهنما و دانشجوی کارورز) و

1 . content-related validity

2 . Face validity

3 . Andreas

4 . constructive validity

5 . internal validity

6 . external validity

روایی درونی با افزایش تعداد مصاحبه‌شوندگان پس از دستیابی به اشباع اطلاعاتی تأمین شد. رتو و پری^۱ (۲۰۰۳) یکی از روش‌های تأمین روایی بیرونی را مروره‌های چندگانه تحلیل‌ها توسط پژوهشگران دانستند. به همین منظور در این مطالعه تمامی مراحل تحلیل چندین بار توسط پژوهشگر مرور شد.

برای برآورد پایایی در فاز کیفی از روش بررسی همکار^۲، بررسی اعضا^۳ و ناظر بیرونی^۴ استفاده شد. به این صورت که پس از تحلیل اطلاعات، نتایج در اختیار سه نفر آگاه به روش تحقیق کیفی قرار گرفت و آن‌ها نیز مضامین مدنظر را تأیید کردند. به جهت بررسی اعضا نیز نتایج تحلیل در اختیار ۱۰ نفر از مصاحبه‌شونده‌ها (سه مدرس، سه معلم راهنما و چهار دانشجو معلم) قرار گرفت و آن‌ها نیز با توجه به مصاحبه و تجارب خود، بر نتایج صحت گذاشتند. ضمناً از یک ناظر بیرونی مسلط به روش پژوهش کیفی تقاضا شد که تمامی مراحل این فاز پژوهش را بررسی کند.

ت. روش گردآوری و تحلیل داده‌ها: به منظور گردآوری اطلاعات در بخش کمی پژوهش، پژوهشگران به افراد مورد مطالعه مراجعه کرده و پس از تبیین اهداف پژوهش، پرسشنامه‌ها را توزیع و سپس جمع‌آوری نمودند. به دلیل برابری واریانس‌ها (آزمون لون) و توزیع نرمال داده‌ها (آزمون کالموگروف - اسمیرنوف) از آزمون‌های پارامتریک برای تحلیل داده‌ها استفاده شد.

برای جمع‌آوری اطلاعات در فاز کیفی پژوهش، از افراد در زمان و مکانی مناسب جهت انجام مصاحبه دعوت شد. قبل از شروع مصاحبه اطلاعات کافی پیرامون اهداف پژوهش در اختیارشان قرار گرفت، هم‌چنین به آن‌ها اطمینان داده شد که مصاحبه‌های ضبط‌شده به صورت محرمانه باقی می‌ماند. روند مصاحبه با تکنیک

1 . Rao & Perry

2 . peer debriefing

3 . Member checking

4 . external auditor

هدایت کلیات مدیریت می‌شد و به‌طور متوسط هر مصاحبه ۴۵ دقیقه طول می‌کشید. مکالمات با استفاده از تلفن همراه ضبط گردید، سپس چندین بار توسط پژوهشگران استماع و سپس تایپ شدند؛ در ادامه پژوهشگران اقدام به تحلیل متن مصاحبه‌ها مطابق با روش تحلیل مضمون^۱ نمودند. این روش به منظور شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی به کار می‌رود (براون و کلارک^۲، ۲۰۰۶).

یافته‌ها

الف. یافته‌های فاز کمی

جدول شماره ۲: میزان مطلوبیت مؤلفه‌های دوره کارورزی از منظر مدرسان دوره

شاخص‌های استنباطی		شاخص‌های توصیفی				شاخص مؤلفه
sig	t	df	S.D	\bar{X}	N	
/۰۰۰	۲۳/۶	۳۴	/۸۴	۳/۸	۳۵	اهداف
/۰۰۱	۳۸/۸	۳۴	/۹۵	۳/۳	۳۵	فعالیت‌های یادگیری
/۰۰۰	۲۷/۲	۳۴	/۶۷	۲/۸	۳۵	زمان
/۰۰۰	۳۱/۳	۳۴	/۷۴	۳/۱	۳۵	فضای آموزشی مدارس مجری
/۰۰۰	۲۹/۵	۳۴	۱/۰۱	۳/۷	۳۵	ارزشیابی

نتایج مندرج در جدول شماره ۲ نشان می‌دهد از منظر مدرسان دوره، میانگین تمامی مؤلفه‌ها به جز مؤلفه زمان از میانگین فرضی طیف لیکرت بالاتر می‌باشد (>3) \bar{X}). لذا می‌توان چنین استنباط کرد که از نظر مدرسان مؤلفه‌های اهداف ($\bar{X} = 3/8$)،

¹ . thematic analysis

² . Braun& Clarke

فعالیت‌های یادگیری ($\bar{X} = 3/3$)، فضای آموزشی مدارس مجری ($\bar{X} = 3/1$) و ارزشیابی ($\bar{X} = 3/7$) در سطح مطلوبی قرار دارد، اما وضعیت مؤلفه‌ زمان نامطلوب ($\bar{X} = 2/8$) می‌باشد.

جدول شماره ۳: میزان مطلوبیت مؤلفه‌های دوره‌ کارورزی از منظر معلمان راهنما

شاخص‌های استنباطی		شاخص‌های توصیفی				شاخص مؤلفه
sig	t	df	S.D	\bar{X}	N	
/۰۰۲	۲۷/۲	۱۸۰	/۹۱	۳/۱	۱۸۱	اهداف
/۰۰۰	۳۱/۱	۱۸۰	/۸۹	۲/۹	۱۸۱	فعالیت‌های یادگیری
/۰۰۰	۲۶/۸	۱۸۰	۱/۰۳	۲/۵	۱۸۱	زمان
/۰۰۰	۲۸/۱	۱۸۰	/۸۸	۳/۲	۱۸۱	فضای آموزشی مدارس مجری
/۰۰۰	۲۵/۳	۱۸۰	/۹۴	۲/۸	۱۸۱	ارزشیابی

نتایج جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که از نظر معلمان راهنما مؤلفه‌های فعالیت‌های یادگیری ($\bar{X} = 2/9$)، زمان ($\bar{X} = 2/5$) و ارزشیابی ($\bar{X} = 2/8$) در سطح نامطلوبی قرار دارند ($\bar{X} < 3$)، هم‌چنین مؤلفه‌های اهداف ($\bar{X} = 3/1$) و فضای آموزشی مدارس مجری ($\bar{X} = 3/2$) به دلیل این‌که میانگین محاسبه شده از میانگین فرضی طیف لیکرت بالاتر می‌باشد ($\bar{X} > 3$)، می‌توان گفت در سطح مطلوبی قرار دارند.

جدول شماره ۴: میزان مطلوبیت مؤلفه‌های دوره کارورزی از منظر کارورزان

شاخص‌های استنباطی		شاخص‌های توصیفی				شاخص مؤلفه
sig	t	df	S.D	\bar{X}	N	
/۰۰۰	۲۹/۶	۲۴۷	/۹۹	۳/۱	۲۴۸	اهداف
/۰۰۰	۲۶/۵	۲۴۷	/۷۲	۲/۶	۲۴۸	فعالیت‌های یادگیری
/۰۰۰	۲۸/۳	۲۴۷	/۹۱	۲/۱	۲۴۸	زمان
/۰۰۰	۳۱/۲	۲۴۷	/۸۸	۳/۲	۲۴۸	فضای آموزشی مدارس مجری
/۰۰۰	۲۹/۸	۲۴۷	/۷۶	۲/۳	۲۴۸	ارزشیابی

با توجه به نتایج ذکرشده در جدول شماره ۴ معلوم می‌شود از نظر کارورزان، مؤلفه‌های فعالیت‌های یادگیری ($\bar{X} = 2/6$)، زمان ($\bar{X} = 2/1$) و ارزشیابی ($\bar{X} = 2/3$) در سطح نامطلوبی قرار دارند ($\bar{X} < 3$)، ولی دو مؤلفه اهداف ($\bar{X} = 3/1$) و فضای آموزشی مدارس مجری ($\bar{X} = 3/2$) در سطح مطلوبی ارزیابی شدند ($\bar{X} > 3$).

ب. یافته‌های فاز کیفی

جدول شماره ۵: شبکه مضامین استخراج شده از مصاحبه‌های انجام شده

(بدون تفکیک گروه‌ها)^۱

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	فراوانی ^۲
آسیب‌شناسی دوره کارورزی	فرصت‌های کارورزی	آشناسازی کارورزان با محیط طبیعی آموزش	۴۳
		بسترسازی برای تجربه عملی دانسته‌های نظری پیرامون فنون تدریس	۴۲
		بسترسازی برای تجربه عملی دانسته‌های نظری پیرامون فنون مدیریت کلاس	۴۲
		بسترسازی برای تجربه عملی دانسته‌های نظری پیرامون فنون تعامل با فراگیران	۳۸
		بسترسازی برای آسیب‌شناسی مهارت‌های حرفه‌ای کارورزان	۳۶
		افزایش اعتماد به نفس کارورزان در مسیر انجام وظایف حرفه‌ای	۳۳
		افزایش انگیزه کارورزان در مسیر انجام وظایف حرفه‌ای	۳۱

^۱ - با عنایت به این‌که پژوهشگر قصد مقایسه نظرات گروه‌های ۳گانه را نداشت، از تفکیک نظرات آنان اجتناب کرد.

^۲ - صاحب‌نظران بر این باورند که منظور از پژوهش کیفی، هر نوع پژوهشی است که یافته‌هایی تولید کند که با توسل به عملیات آماری یا سایر روش‌های شمارشی حاصل نشده باشد (اشتراس و کوربین، ۱۳۹۴). در این پژوهش نیز در مرحله داده‌اندوزی و تحلیل آن‌ها به نکته یاد شده توجه شد؛ اما با هدف عینیت‌یابی بیشتر مضامین پایه، پژوهشگر فراوانی هر مضمون را نیز در شبکه مضامین ذکر کرد.

آسیب‌شناسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان ...

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	فراوانی ^۲
چالش‌های کارورزی	ضعف در کیفیت اجرای کارورزی	عدم تطابق شرایط و امکانات مدارس مجری و محل خدمت آینده کارورزان	۴۲
		کمبود زمان اختصاص یافته به واحد کارورزی	۴۴
		عدم بسترسازی برای تجربه محیط‌های متفاوت آموزشی	۳۸
		ناکارآمدی ابزارهای اندازه‌گیری دانش و مهارت‌های کارورزان	۳۷
		بی‌مسئولیتی برخی مدرسان	۳۳
		بی‌مسئولیتی برخی معلمان راهنما	۳۱
		عدم تناسب بین تعداد کارورزان و تعداد مدارس مجری	۲۹
		ناهمگرایی میان مدرسان کارورزی	۲۹
		عدم شفافیت نقش کارورز در کلاس درس	۲۸
		توجه زیاد به ساختار بیرونی کارورزی (سازمان‌دهی کارورزان و مسائل اداری) و کم‌توجهی به محتوای درونی کارورزی	۲۶
		بی‌توجهی به آموزش تکنولوژی‌های نوین	۲۴
		توجیه نبودن کارورزان	۴۵
	توجیه نبودن مدرسان	۴۳	
توجیه نبودن معلمان راهنما	۴۱		
انقضای نحوه اجرای کارورزی و ماهیت کارکردهای دانشگاه فرهنگیان			
انقضای نسبت اجرائی به اهداف و ماهیت			

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	فراوانی ^۲
	الزامات در بخش سیاست‌گذاری	توجه نبودن مسئولان اجرایی مدارس	۴۱
		تصنعی بودن رفتار برخی معلمان راهنما در زمان حضور کارورز	۳۷
		لزوم افزایش زمان اختصاص داده شده به کارورزی	۴۴
		لزوم برنامه‌ریزی به‌منظور تربیت و به‌کارگیری مدرسان متخصص در زمینه کارورزی	۴۱
		لزوم تجدید نظر در ابزارهای ارزشیابی مهارت‌های کارورزان	۳۵
		لزوم برنامه‌ریزی برای تشکیل و تقویت کارگروه کارورزی در پردیس‌ها به منظور هماهنگی بیشتر فعالیت‌ها	۳۱
		لزوم برنامه‌ریزی برای آشناسازی بیشتر کارورزان با محتوا و روش‌های تدریس کتب درسی مدارس در طی فرآیند کارورزی	۲۹
		لزوم توجه به انتخاب مدارس مجری متناسب با مدارس محل خدمت آینده کارورزان	۴۲
		لزوم بسترسازی برای هماهنگی بیشتر بین مدرسان کارورزی	۴۰
		الزامات کارورزی	الزامات در بخش فعالیت‌های اجرایی

مضمون فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	فراوانی ^۲
		لزوم انجام اقدامات لازم در زمینه توجیه کارورزان	۳۹
		لزوم انجام اقدامات لازم در زمینه توجیه مدرسان	۳۹
		لزوم انجام اقدامات لازم در زمینه توجیه معلمان راهنما	۳۷
		لزوم انجام اقدامات لازم در زمینه توجیه عوامل اجرایی مدارس مجری	۳۵
		لزوم توجه و قدردانی از تلاش‌های معلمان راهنما و کادر اجرایی مدارس به منظور افزایش انگیزه همکاری	۳۳
		لزوم هماهنگی بیشتر بین عوامل اجرایی مدرسه و دانشگاه	۳۱
		لزوم ارزیابی فعالیت معلمان راهنما در پایان دوره	۲۸

تحلیل مضمون انجام گرفته در این مطالعه، مضامین متعددی را در مقام نقاط قوت، نقاط ضعف و الزامات اجرای دوره کارورزی دانشگاه فرهنگیان مطرح ساخت. بنا بر هدف پژوهشگر و طراحی مصاحبه‌ها، مضمون فراگیر «آسیب‌شناسی دوره کارورزی» عنوان شده و در واقع تمامی مضامین دیگر ذیل این مضمون فراگیر قابل طرح و بررسی هستند.

۱. فرصت‌های کارورزی: تحلیل نتایج حاصل شده نشان می‌دهد که افراد مورد مطالعه معتقدند که طی دوران کارورزی، کارورزان با محیط طبیعی آموزش آشنا

می‌شوند. در این خصوص اطلاع‌رسان شماره ۸ بیان داشت: «وقتی رفتم مدرسه با محیطش آشنا شدم، با بچه‌ها و اخلاقاشون آشنا شدم و با تفاوت‌های فردیشون». اطلاع‌رسان شماره ۳۴ نیز در ضمن برشمردن مزایای کارورزی اذعان داشت که: «همین‌که با روحیات بچه‌ها آشنا شدم و فهمیدم که به درد چه پایه‌ای می‌خورم فکر کنم خیلی بتونه بم کمک کنه». در صحبت‌های اطلاع‌رسان شماره ۱۸ آمده است که: «کارورزی باعث شد توی محیط واقعی مدرسه بریم. دانش‌آموزان رو ببینیم. خیلی چیزای دیگه که خیلی برامون خوب بود رو بهمون یاد داد». به‌زعم اطلاع‌رسان شماره ۴۳ که معتقد است: «دانشجوها توی فضای دانشگاه که هستن، نمیتونن به‌خوبی برای معلمی کردن آماده بشن. ولی وقتی میرن مدارس، با اون جو کلی حاکم بر مدرسه آشنا میشن، با روابط بین همکارا، روحیات دانش‌آموزا». از نتایج برآمد که کارورزی ابزاری است برای بسترسازی جهت تجربه عملی دانسته‌های نظری پیرامون فنون تدریس. در مصاحبه با اطلاع‌رسان شماره ۱۶ آمده است که: «تدریس‌هایی که انجام دادیم به نظر من خیلی مفید بوده؛ چون باعث شد بفهمیم روش‌هایی که یادمون دادن، واقعاً کدوم به درد کدوم پایه یا کدوم درس می‌خوره». اطلاع‌رسان شماره ۲۶ هنگام یادآوری خاطراتش پیرامون کارورزی گفت: «همین‌که می‌رفتیم توی کلاس واقعی تدریس می‌کردیم خیلی خوب بود. آخه روش‌های تدریسی که یاد می‌گرفتیم و مثلاً می‌ومدیم سرکلاس دانشگاه برا دوستامون اجرا می‌کردیم اون بازده کافی را نداشت».

«بسترسازی برای تجربه عملی دانسته‌های نظری پیرامون فنون مدیریت کلاس» از دیگر مضامین پایه‌ای بود که از مصاحبه‌ها استخراج شد. به نظر اطلاع‌رسان شماره

۱- باتوجه به محدود بودن تعداد کلمات مجاز مقاله و جهت جلوگیری از اطباب سخن، پژوهشگر از آوردن تمام مصادیق موجود در متن مصاحبه‌ها که مضامین از آن استخراج گشت، خودداری نموده و به مصداق «مشت نمونه خروار»؛ چند نمونه از آن‌ها را ذکر کرد.

۲۹: «کارورزی برای دانشجویهای تربیت‌معلم می‌تونه به جور محک زدن باشه، این‌که شیوه‌های کلاس‌داریشون رو محک بزنی و یاد بگیرند که برای فلان رفتار دانش‌آموز چه تکنیکی به کار ببری که اداره کلاس از دستشون خارج نشه؛ به جورایی چیزایی که توی کتابا بشون یاد دادن را بیان اینجا بسنجن». اطلاع‌رسان شماره ۴۵ اظهار کرد که: «توی دانشگاه استادا به ما میگفتن مثلاً اگه دانش‌آموز بیش‌فعال داشتید، این کارو کنید که کلاس‌تون از دستتون خارج نشه، ولی تا زمانی که نرفتم کارورزی این حرفا برامون محسوس نبود». در این مطالعه مشخص شد که کارورزی بستر لازم برای تجربه عملی دانسته‌های نظری پیرامون فنون تعامل با فراگیران را برای کارورزان ممکن می‌سازد. در صحبت‌های اطلاع‌رسان شماره ۱۱ عنوان شد: «خود من تا حالا با بچه‌های کوچیک سروکله نزدم، چون توی خونمون بچه کوچیک نبود. همیشه هم حس بدی داشتم نسبت به شیطونی بچه‌ها؛ ولی کارورزی که رفتم تازه فهمیدم چکار باید کنی که بچه‌ها عاشقت بشن و مثل موم توی دستت باشن». علاوه بر این معلوم شد در کارورزی، مهارت‌های حرفه‌ای کارورزان می‌تواند آسیب‌شناسی شود. اطلاع‌رسان شماره ۲۷ معتقد است: «من مدرس می‌تونم توی فضای دانشگاه بفهمم دانشجویم مهارت‌های لازمو توی تمام زمینه‌ها برا معلمی کردن داره یا نه؟ ولی وقتی برا کارورزی میره مدرسه این امکان فراهمه». افزایش اعتمادبه‌نفس کارورزان در مسیر انجام وظایف حرفه‌ای از دیگر یافته‌ها بود. اطلاع‌رسان شماره ۵ گفت: «دانشجوی خودم می‌خواست کنفرانس بده دست و پاش می‌لرزید، خیلی می‌ترسید. وقتی رفت کارورزی عمداً بهش میگفتم بیاد توی مدرسه تدریس کنه، بعدش مثلاً میگفتم توی دفتر جلوی همکارا در مورد درس پژوهی صحبت کنه. همین باعث شد اعتمادبه‌نفسش زیاد بشه». کارورزی باعث افزایش انگیزه کارورزان در مسیر انجام وظایف حرفه‌ای می‌شود. برای صحت این مضمون می‌توان به گفته‌های اطلاع‌رسان شماره ۳۶ استناد نمود: «استادم بم می‌گفت باید اقدام‌پژوهی انجام بدی، ولی من

گفتم بی خیال؛ نهایتش آخر ترم میرم از اینترنت دانلود می‌کنم یا مال بقیه دوستام که با استادای دیگه دارن را می‌برم تحویل می‌دم. ولی وقتی رفتم مدرسه دیدم یکی از بچه‌ها افسرده است؛ با خودم گفتم بهتره پیام درموردش اقدام‌پژوهی انجام بدم. خداراشکر اقدام‌پژوهی من هم از مال همه بهتر شد».

۲. چالش‌های کارورزی

الف. تناقض بین نحوه اجرای کارورزی و ماهیت کارکردگرایی^۱ دانشگاه فرهنگیان: در این مورد، مضمون عدم تطابق شرایط و امکانات مدارس مجری با محل خدمت آینده کارورزان احصاء شد. به نظر اطلاع‌رسان شماره ۳۲: «مدارسی که برا کارورزی می‌رفتیم از نظر سطح سواد والدین و امکانات بالاتر از مدارسی بودن که ما قراره سالهای اول کارمون اونجا باشیم». اطلاع‌رسان شماره ۳ هم بیان کرد: «ما فقط در سطح بهترین مدارس شهرکرد کارورزیمون رو گذروندیم و هیچ آشنایی با محیط روستا نداریم».

ب. ضعف در کیفیت اجرای کارورزی: در این بخش بیشترین انتقادات مربوط به زمان اختصاص یافته به واحد کارورزی بود. به نظر اطلاع‌رسان شماره ۱۵: «چون هر هفته ما فقط یک روز مشخص می‌رفتیم، درسای مختلفی رو ندیدیم، مثلاً ترم آخری اصلاً من ندیدم معلم هنر کار کنه، چون روز دوشنبه هنر داشتن ولی ما چهارشنبه می‌رفتیم. اگه زمانش بیشتر بود می‌تونستیم روزای بیشتری بریم». اطلاع‌رسان شماره ۳۱ ضمن برشمردن نقاط ضعف، بیان کرد: «از نقاط ضعفش این بود ک فقط یک روز در هفته بود». از دیگر نقاط ضعف، عدم بسترسازی برای تجربه محیط‌های متفاوت آموزشی بود. اطلاع‌رسان شماره ۴۰ گفت: «مثلاً من دوتا ترم توی یه مدرسه

^۱ - منظور پژوهشگر از مضمون «تناقض بین نحوه اجرای کارورزی و ماهیت کارکردگرایی دانشگاه فرهنگیان» این است که کارورزان برای خدمت در مناطق محروم هفت‌گانه تربیت می‌شوند، ولی کارورزی خود را در بهترین مدارس استان می‌گذرانند.

و با به معلم بودم. هر چیزی قرار بود از اون مدرسه و معلم یاد بگیرم توی ترم اول یادگرفتم. بهتر بود می‌رفتم جاهای دیگه را هم تجربه کنم». اطلاع‌رسان شماره ۶ نیز اذعان کرد: «ما را فقط می‌گفتن باید برید ناحیه ۱ و ۲ شهر کرد. اصلاً نمیدانستن مدارس روستایی را ببینیم». مشخص شد ابزارهای اندازه‌گیری دانش و مهارت‌های کارورزان کارآمد نیست. در مصاحبه با اطلاع‌رسان شماره ۲۴ عنوان شد: «از ما خواستن بر اساس یه سری فرمایی که دانشجو پُر می‌کنه مهارت‌هاشو بسنجیم. ولی اونا فایده نداره. چون بچه‌ها الکی پرش می‌کنن. مثلاً توی گزارش فیزیکی یکی از بچه‌ها اومد که مدرسه دو طبقه است. در صورتی که یک طبقه بود. بعداً کاشف به عمل اومد که رفته دقیقاً گزارش دوستشو آورده تحویل من داده». اطلاع‌رسان شماره ۲۰ گفت: «یک سری از فعالیت‌ها مثل گزارش‌های روزانه که نوشتیم در ابتدا برای یک ترم میتونه مفید باشه که دقت دانشجو بالا بره ولی اگر در طول هر چهار ترم کارورزی این ادامه پیدا بکنه نه تنها مفید و مؤثر نیست بلکه ممکنه خیلی جاها باعث خستگی و دلزدگی دانشجو بشه». مشخص شد برخی معلمان راهنما و مدرسان مسئولیت‌پذیر نیستند. اطلاع‌رسان شماره ۲۳ گفت: «وقتی مدرسه می‌رفتیم اصلاً معلمه کلاس نمی‌یومد بینه ما تدریسمون چه جوریه یا اگه اشکالی داشتیم برامون برطرف کنه؛ اصلاً هیچ خبری نداشت. تازه خیلی وقتا کلاس رو می‌داد دست ما و می‌گفت میخوام برم توی شهر کار دارم». اطلاع‌رسان شماره ۱ هم بیان کرد: «استادشون فقط همون هفته اول اومد مدرسه، دیگه نمیاد بهشون سر بزنه. میگه بعداً براشون سمینار می‌ذارم ولی من بعید میدونم آبی ازش گرم بشه». تعداد کارورزان و تعداد مدارس مجری متناسب نیست. در این زمینه اطلاع‌رسان شماره ۴۷ گفت: «تعداد بچه‌ها زیاده و تعداد مدارس کم. خصوصاً ورودی‌های ۹۱. ما هم مجبوریم دو سه تا کارورز را بفرستیم روی یک کلاس که نتیجه‌ای هم نمی‌گیرند». ناهمگرایی میان مدرسان از دیگر مشکلات کارورزی بود. اطلاع‌رسان شماره ۴۱ بیان کرد: «من و

دوستم ورودی ۹۱ بودیم. کارورزی ۳ برا جفتمون یه سرفصل داشت. ولی استاد ما گنش پژوهی خواست ولی استاد اونا گفت دوتا طرح درس بیارید بسه». یکی دیگه از مشکلات، عدم شفافیت نقش کارورز در کلاس درس بود. به نظر اطلاع‌رسان شماره ۴: «من وقتی می‌رفتم مدرسه و سر کلاس فکر می‌کردم یه عنصر اضافه‌ام که فقط کارای الکیو به ما محول می‌کردن». اطلاع‌رسان شماره ۳۵ اظهار داشت: «معلم راهنمایی که ما می‌رفتیم سر کلاسش اصلاً براش مهم نبود که ما اونجا هستیم یا نیستیم. راستشو بخوای نه ما خودمون میدونستیم وظیفمون چیه نه اون بنده خدا». توجه زیاد به ساختار بیرونی کارورزی (سازمان دهی کارورزان و مسائل اداری) و کم‌توجهی به محتوای درونی کارورزی هم به‌عنوان مشکل، در مصاحبه‌ها طرح شد. اطلاع‌رسان شماره ۴۲ گفت: «تمام دغدغه‌ی استاد و دانشگاه اینه که ما را یه جایی سازمان دهی کنن فقط. مدرسه هم که میریم دغدغه‌شون اینه که سر ساعت بریم و بیایم. حالا توی مدرسه چکار می‌کنیم برا کسی فرق نداره». معلوم شد تکنولوژی‌های نوین به کارورزان آموزش داده نمی‌شود. اطلاع‌رسان شماره ۴۶ بیان کرد: «مدرسه ما هوشمنده ولی یادمون نمیدن با تابلو کار کنیم. بنده خدا معلمون هم خودش حتی بلد نیست روشن خاموشش کنه».

پ. ناآگاهی عوامل اجرایی نسبت به اهداف و ماهیت کارورزی: تحلیل مضمون انجام گرفته نشان داد برخی کارورزان، مدرسان، معلمان راهنما و عوامل اجرایی مدارس نسبت به اهداف و ماهیت کارورزی ناآگاهند و در واقع توجیه نیستند که چگونه عمل کنند. اطلاع‌رسان شماره ۴۴ گفت: «قشر معلم نمیدونم چرا، شاید به خاطر کار و سختی زیاد، همشون نسبت به هم بدبینن. مارو قبول ندارن سر کلاسا. معلم فکر می‌کنه یکی که میاد سر کلاسش میخاد بره یه گزارش از کار این معلم بده». اطلاع‌رسان شماره ۲۲ نیز معتقد بود: «اصلاً اساتید خودشون توجیه نیستن که بخوان برن معلما و مدیرا رو توجیه کنن. نتیجش هم شد این‌که موقعی که ما

می‌رفتیم سر کلاس اصلاً معلم نمی‌دونست در مقابل ما چه وظایفی داره. مدیرم از معلم بدتر». ضمناً از نتایج برآمد که رفتار برخی معلمان راهنما در زمان حضور کارورز تصنعی می‌شود. شدت این مشکل در حدی است که اطلاع‌رسان شماره ۳۹ گفت: «من توی کارورزی واقعاً با یه کلاس واقعی روبرو نشدم. همش فیلم بازی می‌کردن». در صحبت‌های اطلاع‌رسان شماره ۳۳ نیز آمده: «یا خیلی از فعالیت‌هایی که با دانش‌آموزانش انجام میده به خاطر وجود دانشجو سر کلاسش اون رو تعطیل می‌کنه یا تغییر میده. یه جورایی جلو کارورز استرس داره و الکی رفتار می‌کنه».

۳. الزامات کارورزی

الف. الزامات در بخش سیاست‌گذاری: طبق تحلیل انجام‌گرفته، می‌بایست زمان کارورزی افزایش یابد. به‌زعم اطلاع‌رسان شماره ۳۸: «لازمه از همون ترم اول دانشجوها برن توی مدارس. یا لااقل از همون ترم چهارم، هفته‌ای دو روز برن». تربیت و به‌کارگیری مدرسان متخصص در زمینه کارورزی از دیگر الزامات می‌باشد. اطلاع‌رسان شماره ۱۴ گفت: «تعدادی از همکارامون اصلاً دوره‌های کارورزی را نگذروندند. چون مُدرس کمه و تعداد کارورزا زیاده، مجبور شدن بهشون کلاس بدن. ضروریه که دانشگاه بیاد و مدرس تخصصی برا کارورزی تربیت کنه که مجبور نشن کارورزی را بدن مدرس تربیت‌بدنی». ابزارهای ارزشیابی مهارت‌های کارورزان نیز ضرورت دارد که مورد بازبینی قرار بگیرد. اطلاع‌رسان شماره ۹ بیان داشت: «ترم قبل یه دانشجویی بود که خیلی بی‌حال و زیرکار در رو بود. بعداً که از دوستای خودتون پرسیدم، گفتن استاد بش ۲۰ داده؛ چون گزارشایی که نوشته قشنگ بودن. بنظرم باید بیان یه ابزارای واقعی‌تر در نظر بگیرن برا ارزشیابی». از دیگر موارد مطرح، لزوم برنامه‌ریزی برای تشکیل و تقویت کارگروه کارورزی در پردیس‌ها به منظور هماهنگی بیشتر فعالیت‌ها بود. اطلاع‌رسان شماره ۲ گفت: «یکی از نیازها اینه که یه کارگروه قوی و واقعی بین اداره‌کل آموزش و پرورش با دانشگاه تشکیل بشه تا اینقد

برای سازمان‌دهی سردرگم‌نشین». هم‌چنین نیاز است تدبیری برای آشناسازی کارورزان با محتوا و روش‌های تدریس کتب‌درسی مدارس اندیشیده شود. اطلاع‌رسان شماره ۱۳ معتقد است: «ما فقط هی گزارش الکی می‌نوشتیم. اصلاً کتابایی که قراره وقتی رفتیم سرکار درسشون بدیم را بررسی نکردیم. بنظرم باید برنامه‌ریزی کنن که بچه‌ها با محتوای کتاب آشنا بشن».

ب. الزامات در بخش اجرا: در این بخش مشخص شد لازم است مدارس مجری متناسب با مدارس محل خدمت آینده کارورزان انتخاب شود. اطلاع‌رسان شماره ۱۹ بیان کرد: «بهبتره بریم مناطق روستایی درس بدیم. درسته که این‌جا با بچه‌ها آشنا می‌شیم ولی بالاخره هرچی که باشه سطح فرهنگ و موقعیت اجتماعی دانش‌آموزای شهر و روستا با هم متفاوت و آگه یک ترم کارورزی حالا نه اینکه در مناطق دور افتاده، تو مناطق روستایی نزدیک شهر ارائه می‌شد به نظرم خیلی عالی بود». بسترسازی برای هماهنگی بیشتر بین مدرسان از دیگر الزامات است. به نظر اطلاع‌رسان شماره ۳۷: «تا موقعی که خود ما همسو نباشیم، دانشجو سردرگمه. متأسفانه بعضی از همکارا سرفصل‌رو جدی نمی‌گیرن و مطابق میل خودشون عمل می‌کنند». طبق یافته‌ها لازم است تدابیری برای توجیه کارورزان، مدرسان، معلمان راهنما و عوامل اجرایی مدارس اندیشیده شود. در مصاحبه با اطلاع‌رسان شماره ۲۵ آمده: «بچه‌ها هنوز نمیدونن هدف روایت‌نگاری کارورزی چیه؟ فکر می‌کنن الکی باید یه سری خاطره بنویسن و بیان». اطلاع‌رسان شماره ۱۷ گفت: «جلسه اول استاد اومد چتا فرم به ما داد گفت اینارو پرکنید. ما اصلاً نمیدونستیم باید چه طوری پرشن اینا. از خودش پرسیدیم، فهمیدیم خودشم نمیدونه. بنظرم بهتر بود اول خودشون توجیه می‌شدند». به نظر اطلاع‌رسان شماره ۲۱: «بعضیاشونم خیلی قصد سوءاستفاده از کارورزو داشتن. کلاسو میدادن دستش خودشون میرفتن بیرون. یا مارا مجبور می‌کردن فرمای ارزشیابی توصیفی را پُرکنیم و اینکه معلما مارو جاسوس تصور

می‌کردن». به‌زعم اطلاع‌رسان شماره ۱۲: «باید اول مدارس بفهمن کارورزا قرار نیست اطلاعاتی از مدرسه در مورد معلم و مدیر خارج‌کنن». ضرورت دارد میان مدرسه و دانشگاه هماهنگی‌های بیشتری صورت‌گیرد. به عقیده اطلاع‌رسان شماره ۱۰: «باید به اتاق‌فکری بین تربیت‌معلم با مدارس تشکیل بشه تا این ناهماهنگی‌های بحث سازمان‌دهی و بقیه چیزا رفع بشه». هم‌چنین معلوم شد نیاز است از فعالیت‌های معلمان راهنما ارزیابی صورت‌گرفته و مورد تقدیر قرار بگیرند. اطلاع‌رسان شماره ۷ گفت: «باید به ابزاری هم باشه که بتونیم معلم راهنما را ارزیابی کنیم. شاید از این طریق باعث بشه اونام کمی مسئولیت‌پذیرتر بشن». هم‌چنین اطلاع‌رسان شماره ۲۷ بیان کرد: «استادتون گفت از اداره‌کل برا خودتون و معلماتون تقدیرنامه و هدیه می‌گیرم، ولی ما که چیزی ندیدیم».

بحث، نتیجه‌گیری و پیشنهادات

فرآیند تربیت‌معلم از جمله فرآیندهای مهم در سیستم آموزشی هر کشوری است. در کشور ما مسئولیت تربیت حرفه‌ای معلم، بر عهده دانشگاه فرهنگیان قرار گرفت. دانشگاه فرهنگیان نیز در این راه، برنامه‌های گوناگونی را دنبال می‌کند که از بین این برنامه‌ها، اجرای دوره کارورزی را می‌توان مهم‌ترین قلمداد کرد. با توجه به اهمیت بالای کارورزی، پژوهش حاضر باهدف آسیب‌شناسی این دوره در قالب پژوهش آمیخته انجام پذیرفت.

در فاز کمی پژوهش نتایج نشان داد که مدرسان دوره، مؤلفه‌های اهداف، فعالیت‌های یادگیری، فضای آموزشی مدارس مجری و ارزشیابی را در سطح مطلوب ($\bar{X} > 3$) و مؤلفه زمان را در سطح نامطلوب ($\bar{X} < 3$) برآورد کردند. معلمان راهنما و کارورزان مؤلفه‌های فعالیت‌های یادگیری، زمان و ارزشیابی را در سطح نامطلوب ($\bar{X} < 3$) و مؤلفه‌های اهداف و فضای آموزشی مدارس مجری را در سطح مطلوب ($\bar{X} > 3$) دانستند.

در فاز کیفی پژوهش، مجموع مضامین پایه استخراج شده، در قالب ۳ مضمون سازمان دهنده با عناوین: ۱. فرصت‌های کارورزی؛ ۲. چالش‌های کارورزی (تناقض بین نحوه اجرای کارورزی و ماهیت کارکردگرایی دانشگاه فرهنگیان، ضعف در کیفیت اجرای کارورزی و ناآگاهی عوامل اجرایی نسبت به اهداف و ماهیت کارورزی)؛ ۳. الزامات کارورزی (الزامات در بخش سیاست‌گذاری و الزامات در بخش فعالیت‌های اجرایی) دسته‌بندی شد. نهایتاً مضمون آسیب‌شناسی کارورزی به عنوان مضمون فراگیر در شبکه مضامین قرار گرفت.

پژوهش‌های انجام شده با محوریت آسیب‌شناسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان بسیار محدود می‌باشد. از همین رو امکان مقایسه مستقیم نتایج این پژوهش با هیچ پژوهش دیگری وجود ندارد. ولی به صورت ضمنی نتایج این پژوهش در بخش فرصت‌ها با نتایج پژوهش‌های (کانون و آرنولد، ۱۹۸۸؛ تایلر، ۱۹۸۸؛ گایلت و همکاران، ۲۰۰۰؛ مک کالوم و اسکونینگ، ۲۰۰۴؛ سپ و زانگ، ۲۰۰۹؛ داباته و همکاران، ۲۰۰۹؛ بریچ و همکاران، ۲۰۱۰) همسو می‌باشد؛ زیرا نتایج این مطالعات نشان می‌دهد که اعتماد به نفس دانشجویان در راستای افزایش تجارب کاری در طی کارورزی بالا می‌رود و در تحقیق پیش‌رو نیز چنین یافته‌ای به دست آمد. در این مطالعه مشخص شد که مهارت‌های مدیریت کلاس و تعامل کارورزان در دوران کارورزی پرورش می‌یابد. در چند پژوهش دیگر نیز محققان دریافتند که مهارت‌های بین فردی و ارتباطی دانشجویان در طی دوران کارورزی افزایش می‌یابد (براون و مورفی، ۲۰۰۵؛ بک و هالیم، ۲۰۰۸؛ سپ و زانگ، ۲۰۰۹).

با توجه به نتایج این پژوهش پیشنهاد می‌شود:

۱- برنامه کارورزی با نیازسنجی از کارورزان و مدارس مورد بازبینی و اصلاح قرار گیرد. در برنامه اصلاحی، متناسب با نیاز بخش‌های مختلف هر استان،

آسیب‌شناسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان...

انعطاف وجود داشته باشد؛ تا از این طریق کارکردگرایی دانشگاه فرهنگیان معنا یابد.

۲- تدابیر لازم برای آشناسازی و توجیه کنشگران کارورزی با اهداف و ماهیت آن اندیشیده شود.

۳- نحوه عمل تمام کنشگران (نه تنها کارورزان) مورد ارزیابی قرار گیرد. هم‌چنین پیشنهاد می‌گردد که ابزارهای ارزشیابی فعلی مورد بازبینی قرار گیرد تا به شکل مؤثرتری بتوان مهارت‌های حرفه‌ای کارورزان را سنجید.

۴- پیشنهاد می‌گردد کارگروهی متشکل از مسئولین ادارات کل آموزش و پرورش در هر استان با مسئولین دانشگاه فرهنگیان آن استان به‌منظور هماهنگی فعالیت‌ها شکل گیرد تا از این طریق مشکلات تعیین مدارس مجری و سازمان‌دهی کارورزان کاهش یابد.

منابع

اشتراس، انسلم؛ کورین، جولیت (۱۳۹۴)، مبانی پژوهش کیفی، ترجمه ابراهیم افشار، تهران: نشرنی.

خروشی، پوران (۱۳۹۵)، چارچوب نظری آموزش کارورزی مبتنی بر رویکرد ساخت و سازگرایی، مجموعه مقالات دومین همایش ملی تربیت معلم: ۴۱-۵۶.

داودی، آذر؛ کشتی‌آرای، نرگس و یوسفی، علیرضا (۱۳۹۴)، تبیین پدیدارشناسانه اصول برنامه‌درسی «تجربه‌تدریس» (کارورزی) در دانشگاه فرهنگیان، فصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌درسی، س ۳، ش ۶: ۲۸-۵.

دلاور، علی (۱۳۹۴)، روش تحقیق در روانشناسی و علوم تربیتی، تهران: ویرایش.

دلاور، علی؛ کوشکی، شیرین (۱۳۹۲)، روش تحقیق آمیخته، تهران: ویرایش.

قربانی، حسین؛ میرشاه جعفری، ابراهیم (۱۳۹۵)، درآمدی بر برنامه‌دستی
کارورزی در تربیت معلم؛ با تأکید بر پژوهش‌های روایی، مجموعه مقالات دومین
همایش ملی تربیت معلم: ۱۷۳-۱۸۳.

کرسول، جان. دلبلیو (۱۳۹۴)، طرح پژوهش: رویکردهای کیفی، کمی و ترکیبی،
ترجمه علیرضا کیامنش و مریم دانای طوس، تهران: جهاد دانشگاهی.

گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جوئیس (۱۳۹۳)، روش‌های تحقیق کمی و
کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی، ترجمه احمدرضا نصر و همکاران، تهران:
دانشگاه شهید بهشتی و سمت.

معاونت آموزشی و پژوهشی دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۱)، *اساسنامه دانشگاه
فرهنگیان*، تهران: دانشگاه فرهنگیان.

ملکی، صغری؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۵)، روایت نگاری ابزار تأمل و بالندگی
حرفه‌ای، مجموعه مقالات دومین همایش ملی تربیت معلم: ۲۱۷-۱۹۹.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲)، *بازاندیشی فرآیند یاددهی - یادگیری و تربیت
معلم*، تهران: مدرسه.

Andreas, M. R. (2003). Validity and reliability test in case study
research: A literature review with "hands-on applications for each
research phase, *Qualitative Market Research*, 6 (2), 75-86.

Balyer, A., & Özcan, K. (2014). Choosing Teaching Profession
as a Career: Students' Reasons. *International Education Studies*,
7(5), 104-115.

Bukaliya, R. (2012). The potential benefits and challenges of
internship programmes in an ODL institution: A case for the

Zimbabwe Open University. *International journal on new trends in education and their implications*, 3(1), 118-133.

Baldeston, J (2000). Knowledge & university. *Journal of Higher Education*, 26(1).

Birch, C., Allen, J., McDonald, J., & Tomaszczyk, E. (2010). Graduate Internships—bridging the academic and vocational divide. In S. Halley, C. Birch, D. T. Tempelaar, M. McCuddy, N. Hernández Nanclares, S. Reeb-Gruber, W. H. Gijsselaers, B. Rienties, & E. Nelissen (Eds.), *Proceedings of the 17th EDINEB Conference: Crossing borders in education and work-based learning* (pp. 194–195). London: FEBA ERD Press.

Brown, C. M., & Murphy, T. J. (2005). Understanding student learning in undergraduate information studies internships. *Journal of Education for Library and Information Science*, 46(3), 234–247.

Beck, J. E., & Halim, H. (2008). Undergraduate internships in accounting: What and how do Singapore interns learn from experience? *Accounting Education: An International Journal*, 17(2), 151–172.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.

Cannon, J. A., & Arnold, M. J. (1998). Student expectations of collegiate internship programs in business: A 10-year update. *Journal of Education for Business*, 73(4), 202.

D'abate, C. P., Youndt, M. A., & Wenzel, K. E. (2009). Making the most of an internship: An empirical study of internship satisfaction. *Academy of Management Learning & Education*, 8(4), 527–539.

Fullan, M. G. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational leadership*, 50(6) 1-13.

Gault, J., Leach, E., & Duey, M. (2010). Effects of business internships on job marketability: The employers' perspective. *Education & Training*, 52(1), 76–88.

Harris, Douglas N., and Tim R. Sass. (2011) . Teacher Training, Teacher Quality and Student Achievement. *Journal of Public Economics*, 95 (Aug.): 798–812.

Hanushek, Eric A. (2011) . The Economic Value of Higher Teacher Quality. *Economics of Education Review*, 30(2): 466-479.

Hanushek, Eric A. and Steven G. Rivkin. (2010) . Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality. *American Economic Review*, 100(2): 267–271.

Helgevold, N., Næsheim-Bjørkvik, G., & Østrem, S. (2015). Key focus areas and use of tools in mentoring conversations during internship in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 49, 128-137.

Kane, Thomas J., Eric S. Taylor, John H. Tyler, and Amy L. Wooten. (2011). Identifying Effective Classroom Practices Using Student Achievement Data. *Journal of Human Resources*, 46(3): 587-613.

McCollum, J. K., & Schoening, N. C. (2004). Case study of management internships: Eastern Europeans in America. *International Journal of Public Administration*, 27(11–12), 905–915.

Messo, M.S & Panehwar, I.Q. (2013). A Comparative Study of Teacher Education in Japan, Geramany and Pakistan: Discussion of Issue and Literature Review. *Asian Journal of Business and Management Sciences*, 1(12), 121-130.

Moore, L. (2013). Starting the Conversation: Using the Currere Process to Make the Teaching Internship Experience More Positive and Encourage Collaborative Reflection in Internship Site Schools. *Simposio internacional. Barcelona*, 21 – 22 de noviembre.

Rao, S., & Perry, C. (2003). Convergent interweaving to build a theory in under-researched areas: Principles and example investigation of internet usage in inter-firm relationship, *Qualitative Market Research*, 6 (4), 236-247.

Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career. *Teaching & Teacher education*, 27 (1): 116-126.

Sapp, D. A., & Zhang, Q. (2009). Trends in industry supervisors' feedback on business communication internships. *Business Communication Quarterly*, 72(3), 274-288.

Salerni, A., Sposetti, P., & Szpunar, G. (2014). Narrative Writing and University Internship Program. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 140, 133-137.

Taylor, M. S. (1988). Effects of college internships on individual participants. *Journal of Applied Psychology*, 73(3), 393-401.